Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 10.1
Edición Especial X 2026

GOBERNANZA JURÍDICA Y ÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS: REVISIÓN SISTEMÁTICA

LEGAL AND ETHICAL GOVERNANCE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LATIN AMERICAN UNIVERSITIES: A SYSTEMATIC REVIEW

Autores: [1]María Luisa Pincay Cedeño, [2]José Gabriel Davila Contreras, [3]Marco Antonio Acosta Pacheco y [4]Daniel Alejandro Procel Contreras.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1730-9595
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-7362-6912
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-2839-5748
[4]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8374-933X
[1]E-mail de contacto: mpincay@upse.edu.ec
[2]E-mail de contacto: josedavila1995@hotmail.com
[3]E-mail de contacto: macosta2748@upse.edu.ec
[4]E-mail de contacto: dprocel@upse.edu.ec
Afiliación:[1*3*4*]Universidad Península de Santa Elena, (Ecuador). [2*]Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
Artículo recibido: 16 de Septiembre del 2026.
Artículo revisado: 25 de Septiembre del 2026.
Artículo aprobado: 25 de Septiembre del 2026.
[1]Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Península de Santa Elena, (Ecuador).
[2]Docente de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
[3]Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Península de Santa Elena, (Ecuador).
[4]Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Península de Santa Elena, (Ecuador).

Resumen

La incorporación de inteligencia artificial generativa en la educación superior plantea desafíos de integridad académica, autoría, protección de datos y responsabilidad institucional. Esta revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la evidencia sobre su gobernanza jurídica y ética en contextos universitarios latinoamericanos. Se examinó una exportación de Scopus de 230 registros, correspondiente a una búsqueda delimitada a 2022–2026, tres idiomas, acceso abierto y afiliaciones de catorce países. El proceso se documentó conforme a PRISMA 2020 y PRISMA-S. Tras excluir 143 registros por título y resumen, se solicitaron 87 textos; 20 no pudieron recuperarse. Se evaluaron 67 publicaciones y se incluyeron 52 mediante síntesis narrativa y análisis temático, con extracción y valoración crítica asistidas por inteligencia artificial. Los hallazgos se organizaron en cinco ejes: integridad y transparencia; autoría y derechos; formación y supervisión humana; equidad y autonomía; y políticas institucionales. Predominaron las percepciones y experiencias situadas sobre las evaluaciones de implementación normativa. La evidencia respalda distinguir declaración de uso, verificación de fuentes y atribución de responsabilidad, pero no demuestra la eficacia general de políticas específicas. Las restricciones de búsqueda y la recuperación incompleta limitan la certeza y cobertura. Se concluye que la gobernanza requiere reglas comprensibles, formación contextualizada y procedimientos verificables, sin equiparar automáticamente uso de inteligencia artificial, plagio e infracción jurídica.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa, Gobernanza, Ética, Integridad académica, América Latina.

Abstract

The integration of generative artificial intelligence into higher education raises challenges regarding academic integrity, authorship, data protection, and institutional responsibility. This systematic review aimed to analyze the evidence concerning its legal and ethical governance within Latin American university contexts. A Scopus dataset of 230 records was examined, based on a search limited to the 2022–2026 period, three languages, open access, and affiliations from

fourteen countries. The process was documented in accordance with PRISMA 2020 and PRISMA-S guidelines. After excluding 143 records based on title and abstract, 87 full texts were sought; 20 could not be retrieved. Sixty-seven publications were evaluated, and 52 were included for narrative synthesis and thematic analysis, with AI-assisted data extraction and critical appraisal. Findings were organized into five key areas: integrity and transparency; authorship and rights; training and human oversight; equity and autonomy; and institutional policies. Situated perceptions and experiences predominated over assessments of regulatory implementation. The evidence supports distinguishing between usage disclosure, source verification, and the attribution of responsibility, yet it does not demonstrate the overall effectiveness of specific policies. Search constraints and incomplete retrieval limit the certainty and coverage of the findings. The study concludes that governance requires understandable rules, contextualized training, and verifiable procedures, without automatically equating the use of artificial intelligence with plagiarism or legal infringement.

Keywords: Generative artificial intelligence, Governance, Ethics, Academic integrity, Latin America.

Sumario

A incorporação de inteligência artificial generativa no ensino superior apresenta desafios relacionados à integridade acadêmica, autoria, proteção de dados e responsabilidade institucional. Esta revisão sistemática teve como objetivo analisar as evidências sobre sua governança jurídica e ética em contextos universitários latino-americanos. Examinou-se um conjunto de 230 registros extraídos da base Scopus, provenientes de uma busca delimitada ao período de 2022–2026, abrangendo três idiomas, acesso aberto e afiliações de quatorze países. O processo foi documentado em conformidade com as diretrizes PRISMA 2020 e PRISMA-S. Após a exclusão de 143 registros com base no título e no resumo, solicitou-se o acesso a 87 textos; 20 não puderam ser recuperados. Foram avaliadas 67 publicações e incluídas 52 na análise, utilizando-se síntese narrativa e análise temática, com extração e avaliação crítica apoiadas por inteligência artificial. Os resultados foram organizados em cinco eixos: integridade e transparência; autoria e direitos; formação e supervisão humana; equidade e autonomia; e políticas institucionais. Predominaram percepções e experiências situadas em detrimento de avaliações sobre a implementação de normas. As evidências corroboram a distinção entre declaração de uso, verificação de fontes e atribuição de responsabilidade, mas não demonstram a eficácia geral de políticas específicas. As restrições da busca e a recuperação incompleta limitam a certeza e a abrangência dos resultados. Conclui-se que a governança exige regras compreensíveis, formação contextualizada e procedimentos verificáveis, sem equiparar automaticamente o uso de inteligência artificial ao plágio ou a infrações jurídicas.

Palavras-chave: Inteligência artificial generativa, Governança, Ética, Integridade acadêmica, América Latina.

Introducción

La inteligencia artificial generativa (IAG) puede intervenir en tareas que las universidades utilizan para enseñar, evaluar y reconocer producción intelectual: redactar, traducir, programar, sintetizar bibliografía y formular argumentos. Su incorporación afecta tanto la forma de aprender como las condiciones para atribuir un trabajo, juzgar su calidad y exigir responsabilidad. En consecuencia, la gobernanza universitaria comprende decisiones sobre usos admisibles, distribución de funciones, mecanismos de supervisión y atención de controversias. La orientación de la UNESCO sitúa la agencia humana, la privacidad, la inclusión y la formación entre las condiciones de una integración educativa responsable (Miao y Holmes, 2023). La discusión jurídica y la ética se relacionan, pero

no son intercambiables. Una práctica puede vulnerar las instrucciones de una evaluación sin constituir necesariamente una infracción de derechos de autor; del mismo modo, declarar una herramienta no garantiza que se hayan respetado derechos sobre datos u obras incorporados al proceso. Los análisis de Navarro y Divino muestran la necesidad de precisar las categorías de integridad, autoría y responsabilidad antes de formular respuestas institucionales (Navarro-, 2023; Divino, 2024). Esta distinción resulta especialmente relevante cuando las universidades intentan regular tecnologías cuyo funcionamiento y condiciones de uso cambian rápidamente.

La literatura latinoamericana documenta tensiones entre adopción, autonomía y orientación institucional. En Ecuador se han descrito resistencias docentes a la estandarización tecnológica; en Brasil, diferencias entre documentos universitarios que comparten un lenguaje de uso responsable; y en Colombia, ambivalencias estudiantiles al valorar prácticas académicas con IA (Macías y Betancourt, 2025; Moreira, 2026; López et al., 2026). Estos resultados impiden suponer que la disponibilidad de una herramienta o de una declaración de principios produzca, por sí sola, prácticas responsables. También aconsejan examinar qué evidencia se obtiene de percepciones y cuál procede del análisis de reglas o de experiencias de aplicación.

El problema de investigación consiste en establecer qué dimensiones jurídicas y éticas han sido estudiadas en la educación superior latinoamericana, con qué métodos y qué alcance tienen sus resultados para orientar decisiones universitarias. El objetivo es sintetizar esa evidencia y diferenciar los hallazgos empíricos, las interpretaciones normativas y las propuestas de gobernanza. Se formularon tres preguntas: ¿qué riesgos y responsabilidades se investigan?; ¿qué respuestas formativas o institucionales se describen?; y ¿qué limitaciones impiden valorar su eficacia? La contribución de esta revisión reside en vincular esos planos mediante una selección trazable de publicaciones, sin convertir la frecuencia de una preocupación en prueba de su prevalencia o de una obligación jurídica uniforme.

Materiales y Métodos

Se realizó una revisión sistemática de publicaciones con síntesis narrativa y análisis temático. El reporte se organizó mediante PRISMA 2020 y su extensión para búsquedas PRISMA-S (Page et al., 2021; Rethlefsen et al., 2021). Estos instrumentos se emplearon para transparentar el proceso; su utilización no constituye una certificación de calidad. La unidad de análisis fue la publicación. No se estimó un número de estudios independientes porque no pudo confirmarse la independencia de todas las muestras. No se registró un protocolo previo; los criterios se fijaron al organizar el análisis del archivo y su aplicación queda documentada en el registro complementario.

Fueron elegibles artículos de revista con evidencia empírica o análisis jurídico-documental original sobre IAG en educación superior latinoamericana. Se exigió un resultado sustantivo relacionado con integridad, derechos, privacidad, equidad, autonomía, supervisión o regulación. Las experiencias docentes se admitieron cuando analizaron alguna de esas dimensiones, y los trabajos mixtos que incorporaban una revisión bibliográfica se utilizaron únicamente por su componente original. La elegibilidad geográfica se estableció por el contexto descrito en el texto; en comparaciones internacionales se requirió que los hallazgos latinoamericanos

pudieran identificarse separadamente. Se excluyeron revisiones de literatura, bibliometrías, actas de congreso, cartas y editoriales; ensayos sin evidencia original situada; investigaciones ajenas al nivel superior o a la región; estudios de IA general sin resultados delimitados para IAG; y trabajos centrados exclusivamente en desempeño técnico, aprendizaje o adopción. No se utilizó el número de citas como indicador de calidad. La falta de acceso al texto se registró como no recuperación, sin atribuirle un motivo temático de exclusión.

El corpus inicial correspondió a la exportación de Scopus suministrada para esta investigación, fechada el 29 de septiembre de 2026, con 230 registros y 20 campos bibliográficos, incluidos DOI, EID y resumen. La cadena y el total de resultados proceden de esa búsqueda aportada; no se ejecutó una búsqueda independiente adicional en Scopus. La ventana 2022–2026 quedó abierta hasta la fecha de exportación, por lo que 2026 no representa un año completo. La estrategia exacta se reproduce a continuación en un único párrafo:

TITLE-ABS-KEY ("generative artificial intelligence" OR "generative AI" OR "inteligencia artificial generativa" OR "inteligência artificial generativa" OR GenAI OR ChatGPT OR "large language model*" OR "generative pre-trained transformer*" OR "generative pretrained transformer*") AND TITLE-ABS-KEY ("higher education" OR "tertiary education" OR "postsecondary education" OR "post-secondary education" OR universit* OR college* OR "educacion superior" OR "educação superior" OR "ensino superior") AND TITLE-ABS-KEY (governan* OR gobernanza OR governanca OR governança OR ethic* OR etic* OR étic* OR legal OR juridic* OR jurídic* OR regulat* OR regulac* OR regulament* OR legislat* OR legislac* OR legislaç* OR policy OR policies OR politica* OR política* OR guideline* OR normativa* OR lineamiento* OR diretriz* OR diretrizes OR "academic integrity" OR "integridad academica" OR "integridade academica" OR plagiar* OR plagio OR COPYRIGHT OR "intellectual property" OR "propiedad intelectual" OR "propriedade intelectual" OR "data protection" OR "proteccion de datos" OR "proteção de dados" OR privacy OR privacidad OR privacidade OR accountability OR transparen* OR "human oversight" OR "human rights" OR "responsible AI" OR "responsible use" OR fairness OR bias*) AND PUBYEAR > 2021 AND PUBYEAR < 2027 AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Mexico") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Peru") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Ecuador") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Brazil") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Chile") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Colombia") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Argentina") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Honduras") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Bolivia") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Venezuela") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Costa Rica") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Paraguay") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "El Salvador") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , "Panama")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Portuguese")) AND (LIMIT-TO (OA , "all"))

Las restricciones a acceso abierto y a inglés, español y portugués también delimitan su cobertura. Las búsquedas web posteriores se utilizaron para localizar textos por DOI o título y contrastar metadatos; no añadieron estudios al

conjunto identificado en Scopus. Las referencias metodológicas y de contexto se mantuvieron separadas del corpus de resultados. Se normalizaron DOI y EID para identificar duplicados y se revisaron coincidencias de título. No se eliminaron duplicados bibliográficos exactos. Dos registros con título coincidente tenían DOI distintos y correspondían a trabajos secundarios; se mantuvieron en el registro y se excluyeron por tipo de estudio. El cribado de títulos y resúmenes precedió a la recuperación de textos mediante sitios editoriales, repositorios y versiones públicas verificables. Se comprobó la correspondencia entre DOI, título y documento, evitando considerar una ficha bibliográfica o un PDF ajeno como texto completo.

La selección, extracción, lectura y síntesis se efectuaron en un único. Se incluyeron dos revisores independientes. En caso de discrepancias, se acudió a un tercer revisor. La revisión identifica los 230 registros, su etapa, decisión, motivo y, cuando fueron incluidos, contexto, diseño, unidad de análisis, hallazgo y límite interpretativo. La valoración crítica se organizó en cuatro dominios descriptivos: selección y contexto de la muestra; adecuación de las mediciones o del corpus documental; correspondencia entre diseño e inferencias; y trazabilidad de resultados. En estudios cuantitativos se atendió a conveniencia, autoinforme, validación y ausencia de temporalidad; en cualitativos, al contexto, procedimiento analítico y alcance de transferencia; en intervenciones, a comparación y duración; y en análisis jurídicos, a identificación de fuentes y distinción entre interpretación y derecho vigente. Se aplicó una matriz propia de observaciones, sin puntuación global ni atribuirle validación psicométrica. La síntesis siguió una codificación temática en cinco ejes definidos por las preguntas de revisión y ajustados a los textos. Una publicación podía aportar a varios ejes. Se registraron divergencias y hallazgos negativos; no se efectuó conteo de significación estadística como prueba de consenso. No se realizó metaanálisis debido a diferencias de diseño, instrumentos, poblaciones y resultados. Tampoco se sumaron participantes: además de la heterogeneidad, dos informes comparten tamaños y países de muestra sin aclarar su independencia, y una comparación internacional utiliza un proyecto de encuesta compartido (Noblecilla y Chéquer, 2025; Saltos et al., 2025; López et al., 2026).

Resultados y Discusión

De los 230 registros iniciales, 185 estaban clasificados como artículos, 22 como revisiones, 21 como documentos de congreso, uno como carta y uno como editorial. El cribado excluyó 143: 81 por formato, carácter secundario o ausencia de análisis original situado; 10 por contexto extrarregional; 10 por objeto ajeno a la educación superior pertinente; tres por falta de delimitación de IAG; y 39 por carecer de un resultado sustantivo de gobernanza. Se buscaron 87 textos completos, se recuperaron 67 y se excluyeron 15 tras su evaluación. Las 52 publicaciones restantes integraron la síntesis. La Figura 1 presenta los motivos de exclusión final y evita confundir los 20 textos no recuperados con exclusiones por contenido.

La exportación clasificaba las publicaciones incluidas en 2023 (n = 1), 2024 (n = 8), 2025 (n = 22) y 2026 (n = 21). El cotejo de las versiones publicadas de Cabero et al. y Pérez et al., ubicadas en volúmenes de 2026, desplaza dos publicaciones de 2025 a 2026; las referencias reflejan esas correcciones (Cabero-Almenara et al., 2026; Pérez-Romero et al., 2026). No se recuperaron publicaciones de 2022 que superaran el proceso. La distribución temporal

evidencia la concentración reciente del corpus, pero no permite estimar crecimiento anual, debido al año incompleto y a los filtros aplicados.

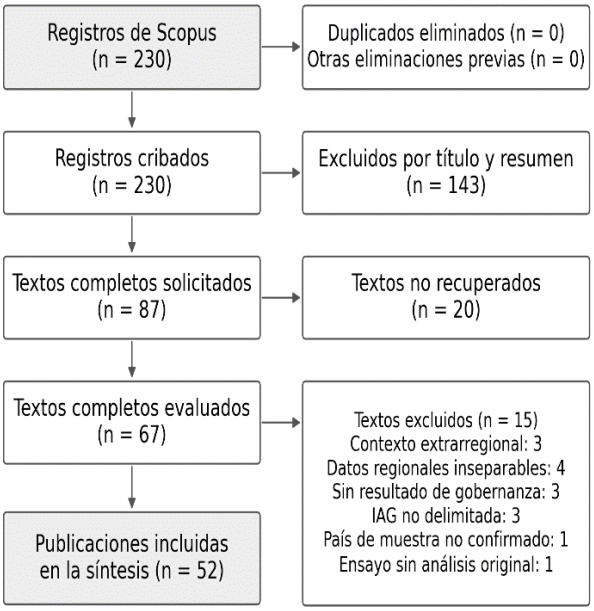


Figura 1. *Flujo de selección de publicaciones según PRISMA 2020.*

Se identificaron contextos de Brasil, México, Perú, Ecuador, Colombia, Chile, Argentina, Costa Rica y El Salvador, además de un análisis jurídico sudamericano. La presencia de un país no significa representatividad nacional. Las unidades oscilaron entre pequeños grupos de docentes o estudiantes, encuestas de una o varias instituciones, productos académicos y documentos normativos. La Tabla 1 reúne trabajos que ilustran los distintos tipos de evidencia; la matriz complementaria contiene las 52 publicaciones. El conjunto reúne perspectivas estudiantiles, docentes y documentales, pero aporta escasa evaluación longitudinal del funcionamiento efectivo de políticas.

Tabla 1. *Tipos de evidencia y alcance de publicaciones seleccionadas.*

Foco	Contexto y referencias	Alcance de la evidencia
Políticas universitarias	Brasil; seis universidades (Moreira, 2026)	Análisis de obligaciones y mecanismos escritos; no mide cumplimiento.
Marco jurídico	Brasil y Chile (Medeiros de Araujo, 2025; Navarro-Dolmestch, 2023; Divino, 2024)	Distingue atribución, integridad y derechos; argumentación contextual.
Declaración e integridad	Perú, Colombia y Ecuador (Oré Gálvez et al., 2026; López-López et al., 2026; Torres-Diaz et al., 2025)	Ambivalencias y conductas declaradas; sin prueba causal ni prevalencia regional.
Alfabetización responsable	Colombia y Perú (Cabero-Almenara et al., 2026; León Luyo et al., 2026)	Relaciones entre saberes, autorregulación y ética; predominio de autoinforme.
Verificación y evaluación	México y Perú (Velasco Gómez et al., 2025; Mirón-Mérida y García-García, 2024; Portuguez-Castro y Castillo-Martínez, 2026)	Experiencias con fuentes, detectores y portafolios; validación limitada.
Equidad y autonomía	El Salvador, Ecuador y Perú (Valdivieso y González, 2025; Macías Galeas y Betancourt Anangono, 2025; Velarde-Camaqui et al., 2026)	Condiciones de acceso, mediación y formación; transferencia contextual.
Autoría y disciplinas	Brasil y Costa Rica (Cernev, 2026; Contreras-Cambronero, 2026)	Problemas de autoría y representación en música y artes escénicas.
Gestión institucional	Perú (Riquez Livia et al., 2026)	Calidad y gestión percibidas; no auditoría de eficacia normativa.

Fuente: Elaboración propia.

La frontera entre apoyo permitido y sustitución del trabajo intelectual aparece como un problema contextual. En la universidad andina analizada por Oré Gálvez et al. se observa distancia entre el uso de IAG y su visibilidad pública; en estudiantes colombianos, los juicios éticos no se reducen a aceptar o rechazar la tecnología (Oré et al., 2026; López et al., 2026). En Ecuador, el uso para redactar y para traducir recibe valoraciones diferentes (Nelson et al., 2025). Estas variaciones justifican comunicar qué operaciones admite cada tarea y qué intervención debe declararse. No autorizan a clasificar todo uso no declarado una infracción equivalente, sin examinar las reglas comunicadas y la actividad evaluada.

Las encuestas sobre conocimiento, actitudes y ética muestran asociaciones entre esas dimensiones, aunque con instrumentos y muestras heterogéneos (Acosta et al., 2024; Acosta et al., 2024; Velasquez y Libaque-, 2024; Serrano et al., 2025). La ausencia de una asociación estadística entre preocupación ética y adopción no demuestra indiferencia moral. Asimismo, un modelo transversal puede identificar covariación sin establecer si una mejor formación antecede al uso responsable o resulta de él. Esta precaución es central para interpretar los trabajos peruanos y chilenos y evitar que los coeficientes de un modelo se conviertan en explicaciones causales de la conducta estudiantil.

En Colombia, un estudio con 381 estudiantes informó formación formal limitada, junto con uso de ChatGPT para elaborar trabajos (Vásquez et al., 2025). En Ecuador, la encuesta de 4811 estudiantes encontró asociaciones heterogéneas entre indicadores de IAG y plagio declarado (Torres et al., 2025). Este segundo resultado no demuestra que declarar la herramienta cause plagio: ambas variables proceden de un diseño transversal y requieren interpretar su codificación y contexto. La heterogeneidad de perfiles descrita mediante agrupamiento refuerza la conveniencia de intervenciones diferenciadas, sin convertir esos grupos exploratorios en categorías universales de usuarios (Cervantes y Morales, 2025).

La detección automática tampoco resuelve por sí sola la atribución. La comparación de textos en español de 25 estudiantes mexicanos mostró variaciones entre las herramientas ensayadas (Mirón-Mérida y García-García, 2024). Es un resultado situado en versiones específicas, no una evaluación de todos los detectores actuales. Su implicación para gobernanza es exigir evidencia adicional, revisión humana y oportunidad de explicación antes de adoptar una decisión académica adversa. La investigación-acción en posgrado y los testimonios de docentes de escritura favorecen revisar argumentación, fuentes y decisiones del estudiante, aunque no prueban una superioridad general de un modelo de evaluación (Florencio, 2026; Palacios et al., 2025).

Los análisis jurídicos del corpus advierten que las categorías institucionales y legales deben formularse con precisión. Navarro examina riesgos para la integridad académica desde un marco jurídico contextual; Divino discute la atribución de actividades producidas mediante comandos y la necesidad de formación para utilizarlas (Navarro, 2023; Divino, 2024). En esta revisión se interpretan sus planteamientos como argumentos jurídicos, no como reglas automáticamente aplicables a todos los países. El alcance de la protección de una obra, la titularidad y las eventuales infracciones requieren examinar la legislación y los hechos de cada caso. En la producción historiográfica brasileña se analizan tensiones entre obras académicas, licencias abiertas y reutilización

por sistemas de IAG (Medeiros de Araujo, 2025). La cuestión excede la propiedad del resultado: también comprende las condiciones de utilización de los materiales de entrada y la atribución de aportes. En música, estudiantes brasileños describen tensiones de autoría y autonomía en un contexto de orientación curricular insuficiente; la experiencia de creación escénica costarricense introduce problemas de representación cultural y mediación algorítmica (Cernev, 2026; Contreras, 2026). Estos trabajos amplían la discusión más allá de la copia textual, aunque sus diseños no permiten cuantificar infracciones de derechos.

El análisis documental sudamericano reclama articulación entre integridad y regulación (Cabrera et al., 2026). Sin embargo, la búsqueda de una ley específica de IAG no equivale a un examen exhaustivo de las normas generales aplicables. La revisión no respalda afirmar un vacío jurídico regional: esa conclusión exigiría un corpus actualizado de legislación, jurisprudencia y reglas sectoriales de cada jurisdicción. Tampoco una preocupación declarada por la privacidad demuestra una vulneración comprobada. Las publicaciones multinacionales y salvadoreñas aportan evidencia de inquietudes y desigualdades percibidas, que debe distinguirse de una auditoría de tratamiento de datos (Noblecilla y Chéquer, 2025; Valdivieso y González, 2025).

La formación responsable combina conocimiento técnico con decisiones pedagógicas y éticas. En docentes colombianos, el modelo basado en TPACK incorpora esa dimensión; la validación inicial del modelo IMPACT en Ecuador también identifica componentes que exceden el manejo funcional de ChatGPT (Cabero et al., 2026; Pereira et al., 2025). Las experiencias de formación ecuatoriana y los estudios en estudiantes de ese país muestran conexiones entre comprensión, reflexión y uso ético (Cordero et al., 2025; Buele et al., 2025). La encuesta peruana sobre alfabetización y autorregulación es compatible con esa relación, pero su mediación estadística transversal no demuestra una secuencia causal (León et al., 2026).

Las intervenciones en verificación de fuentes, docencia interdisciplinar, Diseño Multimedia y aprendizaje por proyectos ofrecen procedimientos concretos para acompañar el uso académico (Velasco et al., 2025; Cid Droppelmann et al., 2026; Guerra y Tass, 2024; Alvarado et al., 2026). Entre ellos aparecen contrastar información, justificar elecciones y revisar la producción final. El estudio de enfermería incorpora manejo ético de información dentro de un conjunto de competencias investigativas (Ríos et al., 2025). Estos trabajos sustentan la factibilidad de experiencias formativas situadas; sus muestras pequeñas, ausencia de aleatorización o escasez de seguimiento impiden establecer un efecto general sobre integridad. La revisión no transforma mejoras pedagógicas reportadas en prueba de reducción del fraude.

La supervisión se vuelve especialmente relevante cuando la IAG participa en evaluación. El análisis de portafolios de MBA combina resultados de la herramienta con revisión humana, pero su calibración inicial abarca solo 12 de los 120 portafolios (Portuguez y Castillo, 2026). La lectura crítica debe separar volumen de aplicación y amplitud de validación. A su vez, la comparación mexicana entre niveles educativos distingue involucramiento reflexivo de beneficios percibidos; aquí se consideraron únicamente sus componentes universitarios (Torres et al., 2026). En odontología, la muestra brasileña

puede identificarse dentro de una comparación internacional, aunque no corresponde transferir a Brasil los porcentajes agregados de los cinco países (Qutieshat et al., 2026).

La evidencia cualitativa con estudiantes peruanos sitúa la calidad de interacción en la verificación, la autoría y la responsabilidad (Deroncele et al., 2026). Los estudios de profesores de comunicación y de comunidades universitarias chilenas también describen dudas sobre exactitud, dependencia y mediación docente (Mateus et al., 2024; Pérez et al., 2026). En programas de informática e ingeniería ecuatorianos se observa una demanda de formación responsable (Álvarez et al., 2026). La convergencia temática no implica equivalencia de instrumentos, ni demuestra que una capacitación breve produzca una competencia estable de verificación.

Las condiciones de acceso afectan qué opciones de uso responsable son viables. El estudio salvadoreño relaciona experiencia con IAG, oportunidades de acceso y preocupaciones éticas; el taller con docentes de la Amazonía peruana muestra la relevancia de infraestructura y formación situada (Valdivieso y González, 2025; Velarde et al., 2026). En educación agroambiental ecuatoriana también coexisten beneficios percibidos y brechas tecnológicas (Guamán y Jácome, 2026). Tales resultados desaconsejan diseñar evaluaciones que presupongan acceso homogéneo a servicios avanzados o que penalicen indirectamente a quienes necesitan alternativas institucionales. La autonomía incluye conservar capacidad de juicio ante herramientas y decisiones organizativas. Los grupos focales ecuatorianos describen resistencias a la estandarización, mientras que el análisis de voces estudiantiles de México y Ecuador identifica formas de redistribuir la autoridad docente (Macías y Betancourt, 2025; Fontaines et al., 2026). La indagación de la Universidad de Buenos Aires muestra posiciones docentes todavía en definición frente a prácticas estudiantiles extendidas (Lago, 2025). Se trata de representaciones y experiencias institucionales, no de una demostración general de pérdida de autonomía por efecto de IAG.

La comparación internacional de perspectivas éticas y regulatorias aporta diferencias de género contextualizadas en Ecuador y México (López et al., 2026). No obstante, presenta una inconsistencia entre el total declarado y la suma de los participantes por país; por ello no se utilizaron sus datos para agregación cuantitativa. Esta observación ilustra por qué la equidad no debe inferirse de promedios generales o de diferencias entre grupos sin comprobar denominadores, contexto y medición. La respuesta institucional debe permitir discutir sesgos y representaciones culturales junto con accesibilidad, disciplina y condiciones locales.

La comparación documental de seis universidades públicas brasileñas constituye evidencia directa sobre el contenido de las políticas: expresiones semejantes de uso responsable pueden traducirse en obligaciones, restricciones y mecanismos distintos (Moreira, 2026). El estudio examina textos, no su cumplimiento. Esta diferencia es decisiva: publicar una directriz, conocerla y aplicarla son resultados diferentes. En docentes y estudiantes mexicanos se identifican necesidades de orientación; en cursos universitarios se informa desconocimiento parcial de cambios normativos (Hernández et al., 2024; Elizondo- et al., 2025). Por tanto, la comunicación y la formación forman parte de la implementación, no simples anexos de la política. En la formación publicitaria brasileña, dentro de una

comparación con España, la incorporación de IAG depende en parte de iniciativas individuales y de ajustes curriculares (Puntí Brun et al., 2026). En estudiantes de Derecho colombianos aparecen dilemas vinculados a la práctica académica y profesional (Mendoza Chacón et al., 2025). La encuesta peruana sobre gestión institucional y calidad educativa aporta una asociación entre percepciones, pero no verifica cumplimiento normativo ni calidad objetiva (Riquez et al., 2026). Las propuestas prospectivas peruanas, por su parte, describen condiciones y escenarios hacia 2033; no son predicciones confirmadas de la evolución universitaria (Muñiz et al., 2025). Dos publicaciones con encuestas latinoamericanas subrayan preocupaciones por regulación, dependencia y desinformación (Noblecilla y Chéquer, 2025; Saltos et al., 2025). Ambas describen 350 docentes y 500 estudiantes de estos cinco países; los informes no permiten confirmar si las muestras son independientes. Se conservaron como publicaciones distintas, sin sumarlas ni tratarlas como replicaciones independientes. Esta cautela preserva información relevante y evita aumentar artificialmente el peso de una posible evidencia compartida. La principal implicación es que gobernar IAG exige conectar principios con decisiones observables. La Tabla 2 propone componentes derivados de los problemas identificados. Constituye una elaboración de esta revisión y no un modelo cuya eficacia haya sido validada. Su utilidad consiste en precisar qué responsable, procedimiento y evidencia podrían acompañar una regla institucional, manteniendo la adaptación a cada jurisdicción y disciplina.

Tabla 2. *Componentes propuestos para una gobernanza universitaria verificable.*

Dimensión	Decisión institucional	Evidencia de seguimiento
Usos y declaración	Explicitar usos permitidos por actividad y una declaración breve de herramienta y finalidad.	Consignas publicadas; comprensión de reglas; declaraciones contextualizadas.
Autoría y derechos	Diferenciar aportes propios, materiales de terceros y asistencia generativa.	Trazabilidad de fuentes y aportes; revisión jurídica de casos y licencias.
Datos y proveedores	Definir qué información puede introducirse y quién revisa las condiciones del servicio.	Procedimientos de autorización, revisión de datos y atención de incidentes.
Evaluación y garantías	Conservar revisión humana y oportunidad de explicar el proceso de trabajo.	Rúbricas, evidencias de proceso, decisiones motivadas y vías de reclamación.
Formación y equidad	Enseñar verificación; ofrecer alternativas accesibles según disciplina y contexto.	Ejercicios de contraste, acceso efectivo y participación en formación.
Responsabilidad institucional	Asignar responsables y revisar periódicamente reglas e implementación.	Versiones de política, consultas resueltas e indicadores de seguimiento.

Fuente: Elaboración propia.

La revisión encuentra mayor sustento para reconocer problemas y diseñar respuestas que para afirmar la eficacia de una política determinada. Las encuestas identifican percepciones, las experiencias educativas muestran posibilidades de intervención y los análisis jurídicos ordenan argumentos. Ninguno de esos planos sustituye a los otros. Evaluar implementación requeriría observar cambios en comprensión de reglas, calidad de verificación, resolución de controversias y acceso, con diseños comparativos y seguimiento temporal. Los resultados negativos y las diferencias disciplinares también deberían conservarse, en lugar de seleccionar únicamente experiencias favorables. La cobertura está condicionada por una sola base, el acceso abierto, tres idiomas y un filtro de afiliaciones incompleto para la región. No se incluyó una búsqueda sistemática de literatura gris, por lo que reglamentos, guías universitarias y normas no analizados por los artículos pueden quedar fuera. La revisión

ofrece evidencia académica sobre gobernanza; no representa un inventario jurídico actualizado de América Latina. Los 20 textos no recuperados equivalen al 23,0 % de los 87 solicitados y pueden introducir sesgo de disponibilidad. La exclusión de análisis internacionales sin resultados separables mejora la especificidad regional, pero reduce la amplitud comparativa.

Otras limitaciones derivan de instrumentos heterogéneos, autoinforme, muestreo de conveniencia, escaso seguimiento y posibles solapamientos. Las observaciones críticas se registraron por publicación, pero no se aplicó una escala validada de riesgo de sesgo ni se calificó formalmente la certeza de cada resultado. La ausencia de revisores humanos independientes aumenta el riesgo de errores de selección, extracción e interpretación; la trazabilidad del archivo complementario permite su auditoría, pero no elimina ese riesgo. Por ello, los hallazgos deben leerse como una síntesis delimitada y verificable de publicaciones, no como estimaciones representativas de toda la educación superior latinoamericana.

Conclusiones

La evidencia examinada muestra que la gobernanza jurídica y ética de la IAG en universidades latinoamericanas se articula alrededor de integridad, autoría, formación, supervisión, equidad y capacidad institucional. Las 52 publicaciones incluidas describen tensiones entre adopción y orientación normativa, con predominio de percepciones y experiencias locales. La revisión identifica necesidades consistentes de claridad y acompañamiento, pero no demuestra la eficacia general de una política ni permite establecer prevalencias regionales de uso indebido. Una respuesta institucional fundamentada debe distinguir apoyo permitido, sustitución del trabajo evaluado, obligación de declarar, atribución autoral y eventual infracción jurídica. La revisión humana, la verificación de fuentes y los procedimientos de explicación y reclamación son componentes razonables de esa respuesta. Su aplicación requiere reglas comprensibles y recursos accesibles; una prohibición general, una declaración de principios o un detector aislado no resuelven por sí solos los problemas documentados.

La agenda de investigación debe avanzar hacia evaluación de implementación, indicadores de conducta verificable y comparación de contextos con distintas condiciones de acceso. También necesita análisis jurídicos con corpus y fecha de actualización explícitos, y estudios que distingan conocimiento de las reglas, cumplimiento y efectos. La contribución de esta revisión es ofrecer una síntesis crítica y un registro auditable que permiten desarrollar esa agenda, con las restricciones de cobertura y revisión declaradas.

Referencias Bibliográficas

Acosta, B., Arbulú, M., Arbulu, C., Orellana, M., Gutiérrez, C., Pizarro, J., Gutiérrez, N. D., Cuenca, H.., Ayala, D.., & López Roca, C. (2024). Knowledge, attitudes, and perceived Ethics regarding the use of ChatGPT among generation Z university students. International Journal for Educational Integrity, 20(1), 10. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00157-4

Acosta, B., Arbulú, M., Huamaní, O., López Roca, C., & Saavedra Tirado, K. (2024). Analysis of college students' attitudes toward the use of ChatGPT in their academic activities: effect of intent to use, verification of information and responsible use. BMC Psychology, 12(1), 255. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01764-z

Alvarado, M., Gurrero, M., Sandoval, F., & Contreras-Falcones, A. (2026). Project-

based learning as a pathway to writing autonomy and responsible AI use in university EFL learners. Frontiers in Education, 11, 1757812. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1757812

Álvarez, M., Cudco, G., Gamboa, D., & Páez, D. (2026). Generative AI in Technology-Oriented Higher Education: A Systematized Review and Survey on Students' Perceptions of Performance, Autonomy, and Ethical Implications. Computers, 15(7), 466. https://doi.org/10.3390/computers15070466

Buele, J., Sabando-García, Á. R., Sabando-García, B. J., & Yánez-Rueda, H. (2025). Ethical Use of Generative Artificial Intelligence Among Ecuadorian University Students. Sustainability, 17(10), 4435. https://doi.org/10.3390/su17104435

Cabero-Almenara, J., Pedraza-Goyeneche, C. E., Fredy-Montes, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2026). Conocimiento de la Inteligencia Artificial Generativa del profesorado. Modelo predictivo basado en el TPACK para la integración ética de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29(1), 15–31. https://doi.org/10.6018/reifop.690971

Cabrera, J., Llanos, R., & Bonilla, L. (2026). Generative AI and the assurance of academic integrity in the context of South American higher education. Frontiers in Education, 11, 1796556. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1796556

Cernev, F. (2026). Ethics in silence: Autonomy and curricular void in music education in times of AI. Educação & Realidade, 51, e150226. https://doi.org/10.1590/2175-6236150226vs02

Cervantes, D., & Morales, E. (2025). Perception and use of ChatGPT among university students. Analysis based on K-Modes. Data and Metadata, 4, 729. https://doi.org/10.56294/dm2025729

Cid Droppelmann, A., Mejias Lagos, P., & Herrera Gamboa, O. (2026). La inteligencia artificial en la docencia universitaria: Experiencias, desafíos y oportunidades desde una mirada multidisciplinar. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 13(1), 67–86. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2026.82553

Contreras-Cambronero, V. (2026). Disparadores visuales para la creación escénica con apoyo de inteligencia artificial: una experiencia exploratoria basada en datos periodísticos. Acotaciones, (56), 53–70. https://doi.org/10.32621/ACOTACIONES.2026.56.02

Cordero, J., Torres-Zambrano, J., & Cordero-Castillo, A. (2025). Integration of Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Best Practices. Education Sciences, 15(1), 32. https://doi.org/10.3390/educsci15010032

Deroncele-Acosta, A., Sánchez-Trujillo, M. d. l. Á., Palacios-Núñez, M. L., Neira Del Ben, P., Atúncar-Prieto, C. A., & Soria-Valencia, E. (2026). ChatGPT at University: The Definitive Transition from Adoption to Quality of Student Interaction. Education Sciences, 16(4), 515. https://doi.org/10.3390/educsci16040515

Divino, S. (2024). Inteligência artificial generativa no ensino superior: Diretrizes para superação dos dilemas didáticos, éticos e legais. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 11(1), 6–30. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2024.74070

Elizondo, M., Hernández, H., Benavides, I. G., Caratozzolo, P., & Membrillo, J. (2025). Who is solving the challenge? The use of ChatGPT in mathematics and biology courses using challenge-based learning. Frontiers in Education, 10, 1417642. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1417642

Florencio da Silva, R. (2026). Beyond AI-Generated Text: Strengthening Academic Integrity and Critical Thinking in Higher Education. Information, 17(8), 780. https://doi.org/10.3390/info17080780

Fontaines, T., Ponce, A., Merchán, P. F., Urcos, W. C., & Rincón, L. C. (2026). Distributed Teaching Agency–AI in the University: A Typology Based on Student Voice.

Multimodal Technologies and Interaction, 10(4), 34. https://doi.org/10.3390/mti10040034

Guamán, J., & Jácome, A. (2026). Generative Artificial Intelligence for Sustainable Digital Transformation in Agro-Environmental Higher Education in Ecuador. Sustainability, 18(2), 587. https://doi.org/10.3390/su18020587

Guerra Guerrero, C. O., & Tass Herrera, B. (2024). Aplicaciones Prácticas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Labor Docente: El Caso de la Ingeniería en Diseño Multimedia. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-816

Hernández González, M., Ramos Quiroz, J. M., Chávez Maciel, F. J., & Trejo Cázares, M. d. C. (2024). Ventajas y riesgos de la Inteligencia Artificial Generativa desde la percepción de los estudiantes de educación superior en México. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-495

Lago, S. (2025). Transformaciones digitales en la educación superior: plataformas e inteligencia artificial en la Universidad de Buenos Aires. Signo y Pensamiento, 44. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp44.tdes

León, S., Marquez, H., Corrales, C., Apaza Miranda, S. J., Arévalo-Aranda, C. P., Flores Castillo, M. M., Orejuela Guerrero, L. A., Guzmán Valle, C. A., Arbulú Ballesteros, M. A., & Paredes Morales, A. E. (2026). Artificial Intelligence Literacy and the Responsible Use of Generative AI Among University Students in Peru: The Mediating Role of Self-Regulated Learning and the Moderating Effect of Technostress. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 16(9), 143. https://doi.org/10.3390/ejihpe16090143

López-Fernández, R., George-Reyes, C. E., Sorhegui-Ortega, R. A., & Sandoval-Benítez, L. F. (2026). Inteligencia artificial en la universidad: análisis de género de las perspectivas éticas y regulatorias en cinco escenarios internacionales. Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (96), 1–19. https://doi.org/10.21556/edutec.2026.96.4421

López-López, E. M., Bru-Cordero, O. E., & Correa-Álvarez, C. D. (2026). Academic Integrity in the Age of AI: University Students' Study Practices and Ethical Judgments. Trends in Higher Education, 5(2), 49. https://doi.org/10.3390/higheredu5020049

Macías Galeas, I., & Betancourt Anangono, D. I. (2025). Algoritmos y autonomía docente: Resistencias pedagógicas ante la estandarización EdTech en la era de la IA generativa. Revista Española de Educación Comparada, (48), 442–460. https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45210

Mateus, J. C., Lugo, N., Cappello, G., & Guerrero-Pico, M. (2024). Communication Educators Facing the Arrival of Generative Artificial Intelligence: Exploration in Mexico, Peru, and Spain. Digital Education Review, (45), 106–114. https://doi.org/10.1344/der.2024.45.106-114

Medeiros de Araujo, M. (2025). Um testamento à história como a conhecemos? Desafios éticos, teóricos e jurídicos de Clio na era da inteligência artificial. Varia Historia, 41, e25054. https://doi.org/10.1590/0104-87752025v41e25054

Mendoza, W., Díaz, Y., Numa, N., & Herrera, S. (2025). Inteligencia Artificial Generativa y sus consideraciones éticas en el derecho: Una valoración exploratoria sobre la práctica. Revista de Ciencias Sociales, 31(4), 206–222. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i4.44848

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Mirón, V., & García, R. (2024). Developing written communication skills in engineers in Spanish: is ChatGPT a tool or a hindrance?. Frontiers in Education, 9, 1416152. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416152

Moreira, J. V. (2026). Entre orientar e prescrever: a institucionalização da IA

generativa em universidades públicas brasileiras. Práxis Educativa, 21, e26177. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.21.26177.014

Muñiz, M., Acosta-Prado, J. C., & Hernández-Cenzano, C. G. (2025). Foresight Study on the Influence of ChatGPT In Peruvian Universities Towards 2033. Electronic Journal of e-Learning, 23(2), 80–98. https://doi.org/10.34190/ejel.23.2.3837

Navarro-Dolmestch, R. (2023). Descripción de los riesgos y desafíos para la integridad académica de aplicaciones generativas de inteligencia artificial. Derecho PUCP, (91), 231–270. https://doi.org/10.18800/derechopucp.202302.007

Nelson, A. S., Santamaría, P. V., Javens, J. S., & Ricaurte, M. (2025). Students' Perceptions of Generative Artificial Intelligence (GenAI) Use in Academic Writing in English as a Foreign Language. Education Sciences, 15(5), 611. https://doi.org/10.3390/educsci15050611

Noblecilla, A. J., & Chéquer Bajaña, D. I. (2025). Transforming critical and creative thinking: the impact of generative artificial intelligence on higher education. Salud, Ciencia y Tecnología, 5, 1763. https://doi.org/10.56294/saludcyt20251763

Oré Gálvez, S. F., Choque Pomasunco, C., Molina Linares, A. F., Castro Aponte, W. V., Carhuallanqui Ibarra, S. D., Ñaupari Molina, R., Terres León, J. C., Durand De La O, O. K., Barnes, C. H. W., & De Los Santos Valladares, L. (2026). The AI Use Gap: Visibility Management of Generative AI Use in Higher Education in the Peruvian Andes. Sustainability, 18(12), 5923. https://doi.org/10.3390/su18125923

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Palacios, M., Mendoza, E., Narciso, J. W., & Deroncele-Acosta, A. (2025). ChatGPT in the Teaching of Academic Writing in Higher Education: Teachers' Perspectives on Its Uses, Challenges, and Future in Personalized Learning. Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (93), 33–50. https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.3995

Pereira-González, L. M., Basantes-Andrade, A., Naranjo-Toro, M., & Guia-Pereira, M. (2025). Initial Validation of the IMPACT Model: Technological Appropriation of ChatGPT by University Faculty. Education Sciences, 15(11), 1520. https://doi.org/10.3390/educsci15111520

Pérez-Romero, N., Martínez-Ulloa, L., Quidel, M., & Sandoval-Ríos, F. (2026). ChatGPT, ally or enemy? Personal appraisal, beliefs, challenges, and applications in higher education: a mixed-method approach. Texto Livre, 19, e62724. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2026.62724

Portuguez, M., & Castillo, I. (2026). GenAI-supported portfolio assessment for complex thinking: a GPT-based innovation in business education. Frontiers in Education, 11, 1729156. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1729156

Puntí Brun, M., Nogueira, M. A. d. F., Espinosa-Mirabet, S., Martin-Guart, R., Torres de Azevedo, S., & Serra Simón, J. (2026). La enseñanza superior en Publicidad en tiempos de la IA generativa: un cambio de paradigma. Revista Latina de Comunicación Social, (84), 1–24. https://doi.org/10.4185/rlcs-2026-2508

Qutieshat, A., Annamma, L. M., Singh, G., Arzmi, M. H., Wan Ahmad Kamil, W. N., Khasawneh, L., Varma, S. R., Carneiro Leão, J., George, B. T., & Alrashdan, M. S. (2026). Large language model use in dental education: a cross-sectional multi-country study. Medical Education Online, 31(1), 2707729.

https://doi.org/10.1080/10872981.2026.2707729

Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., Koffel, J. B., & PRISMA-S Group (2021). PRISMA-S: an extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews. Systematic Reviews, 10, 39. https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z

Ríos, J, Tomanguilla, J., Vereau, E., & Vásquez Luján, I. G. (2025). Evaluation of the Impact of ChatGPT on the Development of Research Skills in Higher Education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24(4), 370–390. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.4.18

Riquez, D., Mantari, L., Villa Ricapa, L. F., & Velarde Dávila, L. (2026). Inteligencia artificial generativa y calidad percibida del servicio educativo en instituciones de educación superior. Revista Venezolana de Gerencia, 31(Especial 15), e31e154. https://doi.org/10.52080/rvgluz.31.e15.4

Saltos García, P. A., Vasquez Rodas, A. C., Morán Castro, C. E., & Peñaherrera Andrade, R. S. (2025). The quality of higher education in the digital age: indicators, assurance models and the impact of artificial intelligence. Data and Metadata, 4, 855. https://doi.org/10.56294/dm2025855

Serrano, J., Vidal-Silva, C., von-Bichoffshausen, P., Gómez-López, R., & Campos-Núñez, F. (2025). Functional vs Ethical Drivers in Generative AI Adoption: A PLS-SEM Study in Business Education. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 16(8), 736–743. https://doi.org/10.14569/IJACSA.2025.0160872

Torres, J., Duart, J., Rivera, D., & Flandoli, A. B. (2025). Artificial intelligence and academic integrity: exploring plagiarism in Ecuadorian universities. International Journal for Educational Integrity, 21(1), 35. https://doi.org/10.1007/s40979-025-00209-3

Torres-Peralta, R., Cirett-Galán, F., Heras-Sanchez, M. d. C., Lerma-Molina, K., & Espinoza-Flores, I. (2026). Perceived Learning vs. Engagement in AI-Assisted Homework: A Comparative Study of ChatGPT Use Across High School, University, and Teachers in Sonora, Mexico (2024–2025). Future Internet, 18(3), 122. https://doi.org/10.3390/fi18030122

Valdivieso, T., & González, O. (2025). Generative AI Tools in Salvadoran Higher Education: Balancing Equity, Ethics, and Knowledge Management in the Global South. Education Sciences, 15(2), 214. https://doi.org/10.3390/educsci15020214

Vásquez, F., Carmona García, V., & Pérez Valencia, D. (2025). ChatGPT in Higher Education: A Cross-Sectional Study of Student Usage, Ethical Perceptions, and Implications for Academic Integrity. Revista de Bioética y Derecho, (65), 101–119. https://doi.org/10.1344/rbd2025.65.49416

Velarde-Camaqui, D., Peláez-Sánchez, I. C., & Mejía-Guerrero, H. (2026). Generative AI in the Peruvian Amazon: a qualitative study on university teachers' perceptions after a training workshop. Frontiers in Education, 11, 1730207. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1730207

Velasco Gómez, S., Santiago Rebolledo, E. K., & Meza Cano, J. M. (2025). Verificación de evidencias y fuentes de información de trabajos académicos elaborados con Inteligencia Artificial Generativa. Educação e Pesquisa, 51, e294421es. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551294421es

Velasquez, P., & Libaque, C. (2024). Main factors driving the use of ChatGPT by undergraduate students: An exploratory and preliminary study in Peru. Issues in Information Systems, 25(1), 402–418. https://doi.org/10.48009/1_iis_2024_133

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © María Luisa Pincay Cedeño, José Gabriel Davila Contreras, Marco Antonio Acosta Pacheco y Daniel Alejandro Procel Contreras.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

María Luisa Pincay Cedeño: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

José Gabriel Davila Contreras: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información.

Marco Antonio Acosta Pacheco: validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Daniel Alejandro Procel Contreras: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.